

Silvia del C. Ruibal

*Texto literario, lectura
y resignificación de sus prácticas*

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
alvarui@arnet.com.ar

Resumen En esta instancia nos concentraremos en el texto literario, pero como una variante de ese inmenso espectro de textos susceptibles de apropiación mediante competencias estéticas. Delinearemos algunos aspectos teóricos acerca de la problemática del texto artístico, su funcionamiento semiótico y su relación con el sistema cultural, considerando que detenernos en la complicación formal y discursiva que comporta el texto literario nos advierte de su capacidad ilimitada de condensar información. Por otro lado, si bien hay conciencia de que la lectura es un problema crucial, un aspecto de ella aparece relegado, especialmente en los ámbitos educativos. Nos referimos a la lectura como práctica de apropiación estética de bienes simbólicos, lo que sería consecuencia de un posicionamiento de los docentes de Letras, inclinados más a lo lingüístico que a lo específicamente literario. La lectura literaria genera competencias para cualquier tipo de lectura, pero también es una instancia desde la cual se habilita un pensamiento que facilita el acceso a un capital cultural necesario y pertinente para una cabal inserción en la sociedad. El establecimiento de los procesos y las condiciones de dicha relación sociocomunicativa posibilitará el diseño de herramientas de análisis en el estudio de los casos enmarcados en situaciones pedagógicas.

Palabras clave: texto artístico - estética - cultura - lectura literaria - escuela

Abstract In this instance we will focus on the literary text, as a variant of this huge spectrum of texts subject to appropriation through aesthetic skills. We will outline some theoretical aspects of the problem of artistic text, its semiotic function and its relationship to the cultural system. We consider that focusing on the formal and discursive complication involved in the literary text tells us his unlimited capacity to condense information. On the other hand, while there is awareness that reading is a crucial issue, one of its aspects appears relegated, especially in the fields of education; we refer to literary reading as a practice of aesthetic appropriation of symbolic assets. That we believe to be an outcome of the positioning of teachers of Literature, more inclined to linguistic aspects than specifically literary ones. Literary reading generates skills for any type of reading, but it is also a platform which enables a thought that facilitates access to a cultural capital necessary and appropriate for a full integration into society. The establishment of the processes and conditions of such socio-communicative relationship will allow the design of analysis tools in the study of the cases framed in teaching situations.

Key words: artistic text - aesthetics - culture - literary reading - school

1. Texto artístico - lectura estética

El estudio de la lectura literaria tiene diferentes posicionamientos según el problema que se advierta y el objetivo que se persiga, pero sin lugar a dudas la elección teórica que se haga debe enfocar necesariamente los aspectos inherentes a esa escritura diferenciada y específica que es el texto literario. La orientación teórica de tal índole permitirá delinear el camino y proveer de estrategias de análisis. En esta instancia nos detendremos en algunos aspectos teóricos de la concepción de Iuri Lotman (1970-1979) acerca de la problemática del texto artístico, su funcionamiento semiótico —en el sentido de la conformación de una estructura no uniforme e hipercodificada— y su relación con el sistema cultural. Es decir, categorías teóricas que ahondan en la comprensión de lo cualitativo del texto artístico y las complejas relaciones que establece con el contexto cultural y con los lectores. Poner el énfasis en la complicación estructural que comporta el texto literario nos advierte de su capacidad ilimitada de condensar información y de producir nuevos mensajes. El texto literario se nos presenta como un verdadero dispositivo intelectual que contiene variados códigos en su interior, transformándose en un generador informacional ilimitado. Por lo tanto, el desciframiento del texto, tema que nos ocupa, se complica, deja de ser una experiencia finita y acontece un nuevo modo de relación que se traduce en términos de una negociación semántica. El establecimiento de los procesos y las condiciones de dicha relación sociocomunicativa posibilitará el diseño de herramientas de análisis en el estudio de los casos enmarcados en situaciones pedagógicas.

Desde su orientación semiocultural, Lotman determinó como centro de sus estudios no la lengua sino el texto, es decir, un sistema signico clausurado en lo formal y estructural pero ilimitado en todas las hipotéticas lecturas e interpretaciones; pues los materiales de construcción de los textos dentro de una cultura son los infinitos códigos de los lenguajes, vigentes y no, en dicho sistema. De allí que texto y cultura permanezcan en unión indisoluble. Entender un texto es entender una cultura, de la misma manera que para conocer la cultura y su

movilidad es ineludible pasar por los textos y detenernos en los lenguajes empleados por ellos. La cultura, por tanto, es productora de una variedad de lenguajes codificados y, en consecuencia de diferentes tipos de textos.

El texto que nos ocupa en esta instancia es el artístico-literario, entendido como una unidad heterogénea y, por ende, con un dinamismo particular, ya que su codificación es particular, pues la lengua literaria funciona de una manera singular, por tener al arte como soporte semiótico; de hecho el lenguaje literario está concebido por este autor como *modelización secundaria*.¹

En tal sentido, dicho texto conforma un signo, por ser precisamente una unidad cultural en cuyo interior interactúan diversos sistemas semióticos (diferentes lenguajes), pero en forma autónoma produce un nuevo lenguaje; tal mecanismo lo hace pasible de transformarse en texto único; es decir, un sistema significante distintivo, una nueva manera de significar.

La capacidad de contener varios sistemas significantes, es propia y exclusiva del texto literario y es lo que permite distinguir un tipo específico de relación con los sujetos. Nos proponemos provocar una toma de conciencia en los sujetos agentes del ámbito educativo acerca de qué es la escritura literaria, qué se lee, por qué y para qué.

Dejar de lado el objetivo meramente utilitario —constante en la escuela hoy— en el uso de los textos literarios, conlleva iniciar un proceso de abordaje consciente acerca de la problemática de la especificidad de la lectura literaria. Sin desconocer los posicionamientos que los agentes del proceso educativo tienen respecto de los sistemas significantes, es decir, respecto de lo cultural y de lo artístico; todo ello en virtud de determinar el modo de relación que mantienen con la literatura.

Durante mucho tiempo, la escuela priorizó los aspectos lingüísticos antes que los literarios en la selección y manejo de los textos; en primer lugar, debido a la necesidad de construir identidad nacional a partir del uso homogéneo de una lengua que pudiera integrar a los hijos de los inmigrantes. Lo segundo está relacionado con otro tipo de necesidad, la de la eficacia puesta de relevancia durante la década de 1990 y la corriente transnacional de neoliberalismo. La lectura del estructuralismo que hizo la escuela fundamentalmente a partir de la última reforma curricular, resultó funcional a esa concepción de la literatura como discurso útil para adquirir competencias comunicativas. Interés que fue sostenido en el tiempo por la incidencia del movimiento estructuralista, que sobrevaloraba la función comunicativa; es decir, había que garantizar la homogeneidad del men-

1. Lotman (1979) establece un proceso semiótico que va desde lo que él denomina *lenguajes artificiales*, que son los lenguajes lógicos, algorítmicos, los metalenguajes de las ciencias etc.; luego, como central, las lenguas naturales, que se presentan como *modelos primarios* de todos los otros lenguajes y, finalmente, los *lenguajes de modelización secundaria*, donde se incluye el arte, la religión, los mitos, etc.

saje y, por tanto, eliminar todo elemento (ruido, en términos de Lotman)² que pudiera obstaculizar la llegada de la integridad del mensaje inicial.

Para nosotros, que adherimos a la capacidad infinitamente significativa de la escritura artística y su práctica como el lugar de lo posible en términos de creación, creemos, junto a Lotman que, más allá de la función comunicativa, hay otra función, que ejercen los textos literarios: la función generadora de sentidos. Por tanto, se hace necesario entender que el código o lenguaje del texto no precede al mismo texto, sino que es este el que se encuentra antes que el lenguaje. Precisamente, una configuración artística es una unidad de un código desconocido y enfrentarse a ella equivale a descifrar su lenguaje y construir su gramática.

Este camino de significación y resignificación es el que queremos resaltar, puesto que nos parece necesario y hasta vivificador comenzar por entender toda acción enmarcada en los espacios educativos como práctica semiótica en sí misma. Detenernos en la función creadora de los textos artísticos es dimensionar su capacidad ilimitada en la expansión de sentidos.

La escuela, o los agentes que se encargan de introducir a los jóvenes en las prácticas de lectura, están a tiempo de reformular ciertos aspectos de los enfoques tradicionales, cuyos modelos, por su redundancia estereotipada, desvirtuaron la experiencia estética al convertirla en una acción desprovista de sentido. Revertir este estado, significa ensayar otras miradas a los objetos artísticos, que permita leer el texto literario en su propia especificidad, sin desvincularlo de lo cultural. Estamos hablando del desarrollo de una capacidad para percibir y descifrar potencialidades significantes diversas que no se agotan en el desciframiento de un contenido unívoco y comunicable; por ser el texto artístico una estructura única en cada caso, con leyes propias que el lector-espectador debe descifrar en cada caso.

El establecimiento de criterios de selección, que provengan de presupuestos específicamente artísticos, es una de las vías alternativas para desarrollar la capacidad de valorar un texto no sólo por lo que contiene (en forma de mensaje o idea), sino por las cualidades en el orden de lo formal y expresivo. Esto requerirá el desarrollo de competencias que posibiliten consumir bienes simbólicos con una actitud que rebase el esquema propio de la sociedad de consumo, que, por otro lado, la escuela se encarga de reproducir.

Se trata entonces, de incorporar los objetos del arte y el capital artístico en su conjunto, atendiendo también a su complejidad formal, a sus aspectos diferenciados, de tal manera que la comprensión y el goce (el orden no es arbitrario) requieran de la posesión de códigos y de entrenamientos intelectuales y sensibles

2. Según Lotman (1970: 101) y desde la teoría de la información, “el ruido anula la información”. En cambio, afirma que los ruidos son inherentes al texto artístico, ya que “el arte [...] posee la capacidad de transformar el ruido en información [...]. Esta particularidad está relacionada con el principio estructural que determina la polisemia de los elementos del texto artístico”.

que permitan descifrar lo literario como signo artístico. Esta práctica cultural la rescatamos además como principio de democratización social, habida cuenta de la imposibilidad de deslindar lo artístico de lo social y de lo cultural. García Canclini (2004: 64-65) hablando de los modos y acciones de las clases sociales para absorber los bienes artísticos, nos dice:

Del mismo modo que las divisiones del proceso educativo, las del campo artístico consagran, reproducen y disimulan la separación entre los grupos sociales. Las concepciones democráticas de la cultura –entre ellas las teorías liberales de la educación– suponen que las diversas acciones pedagógicas colaboran armoniosamente para reproducir un capital que se imagina como propiedad común. Sin embargo, los bienes culturales acumulados en la historia de cada sociedad no pertenecen realmente a todos (aunque formalmente sean ofrecidos a todos).

La idea es modificar las representaciones en torno a lo artístico en las instancias educacionales, atendiendo a una concepción del arte como experiencia activamente innovadora. Este tipo de estética, alejada de lo útil y funcional, necesita sin dudas un público competente para poder descifrar características que desde la emisión están manipuladas con la intención de no ponerse al servicio de ningún otro interés que no sea artístico; es decir, alentar la capacidad de poder disfrutar de un texto artístico separando, en primera instancia, lo estético de lo práctico.

Una actitud desinteresada frente a los objetos artísticos otorga a los sujetos la capacidad de obtener placer en la percepción, a través del desarrollo, por medio de una práctica continua, de habilidades sensoriales e intelectuales. Tales consignas: disposición estética y competencia artística, conformarían una práctica alternativa al contener en sí misma una dimensión significativa que le da sentido.

El desarrollo de la capacidad perceptiva fue uno de los puntos principales de los formalistas rusos como condición necesaria para que se activara la función estética de los textos artísticos. El mismo Mukarovsky desde la Escuela de Praga propone revalorizar el lugar y el rol de la función estética en el contexto social del sujeto, afirmando que tal función es propia de la naturaleza humana, entendida como una modalidad de reacción del sujeto a su mundo exterior. Altamirano y Sarlo (1983: 29) afirman:

Desde la perspectiva de Mukarovsky, el concepto de función estética es más inclusivo que el de arte y es por esta razón que puede estar presente en diversas prácticas, que se definen por una función o un haz de funciones predominante: pragmáticas, éticas, religiosas, políticas, etc., esta perspectiva funcional no admite que se atribuya una “cualidad” (para el caso de la estética) como rasgo sustancial de cierto tipo de objetos, actos o discursos. Para Mukarovsky no existen objetos, que por sus características, rechacen la función estética; del mismo modo, cualquier práctica puede eventualmente reestructurar el sistema de sus funciones para admitir la estética.

Son el sujeto y sus prácticas sociales los que determinan el desarrollo o no de la función estética. El poder experimentar estímulo, en términos de reacción frente a los objetos de arte con un alto grado expresivo, requiere del desarrollo de habilidades y destrezas necesarias, que se traducen en modos diferentes de tratar la organización sensible de signos, es decir los objetos artísticos. En suma, estamos proponiendo –aunque parezca una utopía desde el lugar de la escuela– el desarrollo de las facultades estéticas del sujeto, entendidas como una de las matrices sobre la que se articula la cultura.

Si la lectura literaria es la instancia donde se resuelve lo estético, deberíamos pensar, ya que hablamos de una lectura diferenciada, en el entrenamiento de habilidades para poder marcar las limitaciones a las que nos sometemos con una lectura común fuertemente automatizada, frecuente en nuestros ámbitos escolares.³

Ahora bien, no desconocemos los factores sociales y culturales que inciden en la concreción o no de tal actividad, tampoco queremos privilegiarla, sólo aspiramos a resignificarla como una práctica válida y viable dentro de nuestro contexto.

2. Literatura y lectura escolar

El *texto literario* por la mera intención de leerlo y efectuarlo concretamente en la práctica, debería otorgar placer; siempre y cuando prevalezca en el sujeto una representación de lectura con esa impronta, es decir, no obligatoria, sin utilidad y fuera de toda intencionalidad extraartística.

Existen numerosos elementos negativos en el contexto escolar que impiden otorgar valor a la práctica de la lectura literaria. En principio, sabemos que en la escuela la lectura, aún la literaria, tiene como representación la búsqueda de datos y conocimientos; otro de los obstáculos es la existencia de nuevos modos de lectura que demandan los medios de comunicación en general y la industria cultural: la conexión en la red, Internet, Web, chat, etc., que se caracterizan por la inmediatez del objeto que se quiere leer, la rápida aprehensión, la facilidad de lectura y lo más atractivo que es la interacción. En la comunicación interactiva se produce un acoplamiento de varios sistemas de signos, que no se niegan ni se contraponen, sino que se complementan y se resignifican. Este tipo de práctica, según Tarragona (2007: 24):

3. “La impronta pragmatista y/o utilitarista decimonónica de la escuela argentina, relega lo lúdico y estético. La reducción de la lectura literaria en las instituciones educativas obstruye el desarrollo de competencias imprescindibles tanto para la apropiación crítica de la cultura como para el desarrollo del pensamiento simbólico de los sujetos” (Ruibal y Tarragona, 2006).

[...] consolida una adhesión casi adictiva entre los jóvenes, rasgos que estructuran la vida cotidiana y la cultura de ellos, cuyas consecuencias son la abundancia de información y entretenimiento y la posibilidad permanente de acceder a un orden fragmentado y sometido al azar. Estas características no se dan sólo entre los jóvenes de escasos recursos, se acentúan aún más entre los de sectores sociales de mayor poder adquisitivo, justamente por los medios con los que cuentan, permitiéndoles estar conectados en forma permanente.

Volviendo a la escuela y a la literatura, advertimos que lo que se efectúa como práctica es una lectura no literaria de textos literarios, la lectura está acotada a una lectura informativa y, por la influencia de lo cibernético, una lectura rápida. De esta forma, lo estético, en las representaciones del saber escolar, se halla totalmente desvirtuado, no forma parte ni siquiera como expectativa de experiencia a concretar. En este sentido, si son el sujeto y sus prácticas sociales los que determinan el desarrollo o no de la función estética, ¿cuáles serían las probables salidas que se podrían implementar para revertir el estado actual de la lectura literaria?

La lectura de textos artísticos sólo se convertiría en una experiencia con valor propio, mediante el desarrollo de competencias que se encaminen a lograr la experiencia con lo artístico de un modo diferente; es decir, adquirir la capacidad de poder reaccionar frente a los objetos de arte de modo estético. El objetivo sería tratar de trascender lo meramente contenidista tanto como un formalismo vacío de sentido. De lo contrario desembocamos en descubrir la estructura del relato, los núcleos y catálisis, etc., que tampoco contribuyen excesivamente al goce estético.

En dicho sentido, el desarrollo de la capacidad perceptiva fue para los formalistas rusos una condición necesaria en la activación de la función estética de los textos artísticos, consideraban que lo estético está íntimamente relacionado con las acciones humanas. Ahora bien, si sostenemos con Lotman que el texto artístico es una estructura especial y autosuficiente, además de poder reconocer un manejo especial del lenguaje, en términos de lo expresivo y connotativo, las clases de literatura deberían focalizar la potencialidad significativa de un texto artístico; para lo cual es necesario hacer pie en las relaciones intrínsecas que genera el texto literario: relaciones (siempre jerárquicas) entre autor y personajes, entre lector y autor, entre lector y personajes, entre uno y otro personaje, entre narrador y autor.

Es decir, desmenuzar el texto, darle morosidad a la lectura, en contra de la lógica de consumo antes citada, para establecer conexiones internas insospechadas, que los alumnos no están entrenados para realizar, y que habilitarían nuevas relaciones con el propio mundo circundante, incluso conexiones que no estaban previstas cuando se escribió el texto. En suma, aprovechar, mediante la percepción estética, la seducción de algunos textos contruidos desde un lugar altamente artístico.

Es necesario frente a un texto literario la suspensión momentánea de otros saberes escolares, por eso hablamos de una actitud diferente del sujeto frente al texto literario, reconociendo junto a Mukarovsky que la disposición estética no está en los objetos sino en los sujetos y que hasta se puede llegar a tener una mirada estética de objetos que no son artísticos. Por tanto, la función estética se caracteriza fundamentalmente por abstraer al objeto de sus entornos habituales y con ello enrarecerlo; el resultado es la desautomatización en la percepción y, en consecuencia, una mirada que resalta lo extraño y lo inusual de dicho objeto. Una actitud desinteresada frente a los productos artísticos, en el sentido de no buscar ningún otro rédito que no sea el goce estético, otorga a los sujetos la capacidad de obtener placer en la percepción, a través del desarrollo, por medio de una práctica continua, de habilidades sensoriales e intelectuales.

Se trata, entonces, de abordar el objeto literario como una entidad auto-suficiente (hoy lejos de cualquier fetichismo romántico), con valores intrínsecos y autonomía semántica, posibilitando modos no convencionales de apropiación del conocimiento.

Dicho tipo de lectura tiene un precedente histórico: se genera a fines del siglo XIX con el denominado movimiento “arte por el arte”, que durante todo el siglo XX va adquirir legitimidad, en especial a partir del desarrollo de las vanguardias europeas. Lectura que reclama desde lo interno del texto actitudes, pues la configuración textual contempla el hipotético lector. Esta forma de conexión del sujeto con un objeto construido con independencia de toda referencia externa y con valor en sí mismo conformó una representación de lectura más libre, desprovista de la carga obligatoria que impone la apropiación del saber escolar institucionalizado; lectura que tiende a la constitución de representaciones distintas del sujeto y de su relación con el saber.

3. Representaciones de lectura

Presuponiendo que la lectura es una práctica compleja y que en muchas ocasiones los diversos usos que se hace de los textos pueden adquirir connotaciones conflictivas y hasta antagónicas, hemos realizado un estudio de campo para indagar en el mencionado conflicto a partir de representaciones sobre la lectura en nuestro contexto. Para ello hemos realizado encuestas en alumnos del nivel medio y superior (alumnos de primer año). Dado que el objetivo de este estudio era incidir en las prácticas lectoras de los alumnos, las encuestas se realizaron sobre el total de la población estudiada; en otras palabras, la muestra fue exhaustiva. Se indagaron una escuela de nivel medio y el primer año del nivel superior de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad

Nacional de Catamarca. Intentaremos reconstruir las impresiones y, de algún modo, también los “escenarios” de lectura⁴ a partir de las respuestas que los jóvenes de entre 15 y 18 años daban al cuestionario que incluimos al final de este trabajo (ver apéndice).

En el primer año de la carrera de Letras, y por indagaciones hechas espontáneamente,⁵ es decir en forma oral, la lectura de placer dentro del ámbito escolar (trayecto concluido) no aparece valorada como instancia legítima de formación. La lectura legítima está vinculada a *bien hecha*; es decir, a gramaticalmente correcta, que responde a un trabajo planificado, ordenado, dirigido y semánticamente unívoco. Los alumnos se reconocen como *poco lectores* y asocian el calificativo de *buenos lectores* a la acumulación de lecturas; en otras palabras, a lo cuantitativo. Pueden advertir y distinguir un texto literario de aquel que no lo es; pero de ningún modo pueden reconocer diferencias en las lecturas y en las actitudes que comportan cada una de ellas. Se reconocen desprovistos de competencia en lectura literaria. Por lo tanto, la representación de lectura legítima que tienen es la de la lectura canónica escolar, la que reporta un capital cultural.

Con respecto al valor que tiene para ellos la lectura de textos literarios, observamos, en su mayoría, tres grandes orientaciones: *para la vida, para la formación, para el conocimiento*. Algunos marcaron una o dos orientaciones y otros expresaron libremente una idea. En primer lugar marcan el conocimiento, luego la formación y finalmente la vida.

En general se observan expectativas muy altas con respecto al acto de lectura, en el sentido de otorgarle una función abarcadora a la literatura. Esto se refleja en algunos agregados, tales como: “para mí la lectura es un aprendizaje” o “la lectura tiene un valor de experiencia” o “los libros me dan libertad”. En dichos alumnos, y a pesar de lo expresado espontáneamente como se dijo antes, advertimos, en las respuestas dadas al cuestionario, una orientación del sentido de la lectura literaria diferente, la relacionada con un impacto en la subjetividad. Es decir que no primó en los resultados leídos, como vimos, la representación social de la lectura, la que se mide en términos de acumulación de capital cultural solamente. El *para qué leer* tiene, desde las respuestas recogidas, un objetivo alentador: al parecer lo que se pone más en juego en las representaciones de lectura de estos jóvenes es la posibilidad de volver a encontrar un vínculo con aquello que los constituye.

La Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) es una de las escuelas que en nuestra provincia depende de la universidad. La sigla, por todos conocida, indica que lo técnico es el aspecto que se prioriza en los trayectos curriculares.

4. Entendemos por “escenario de lectura” las condiciones sociales, personales y educativas de los sujetos lectores.

5. Permiso que nos otorgamos por estar al frente de una de las cátedras (Introducción a la Literatura) del primer año de la carrera.

Esta escuela cuenta con dos orientaciones: mecánica y construcción; la literatura aparece en los dos últimos años del ciclo superior. Veamos a continuación las respuestas dadas por los chicos que pertenecen a tal institución

Con referencia a la pregunta *¿Dónde lees literatura?*, en primer término ubican la escuela y en segundo, la casa; en el ítem *En otro lugar*, frente a un total de 45 encuestados, sólo 8 lo marcaron y uno de ellos lo especifica: "el cyber". Inferimos, que aunque la casa esté marcada como un lugar de lectura, aquí funciona como la extensión del espacio escuela, en términos de completar lo que no se alcanzó como tarea o "deber" en esta última.

Con respecto a las expectativas con las que llegan a la lectura literaria, los chicos mencionan la "distracción" y el "entretenimiento" primero y luego el interés por conocer algo "nuevo" o "diferente". Algunas respuestas son: "internarme en un mundo de sueños y fantasías"; "búsqueda de lugares diferentes e historias únicas"; "saber cosas que pasaron". Varios mencionan como expectativa la funcionalidad de la lectura; dicen: "Mi expectativa es leer para entender las clases de lengua y literatura", o "leo para corregir habla y escritura". Dentro de esto último, es decir la utilidad, varias respuestas giran en torno a "busco algo inteligente, un camino" o "reflexionar sobre la vida y sus etapas" o "aprender de los ideales de los autores y del mundo".

Advertimos entonces, dos funcionalidades de la literatura para estos chicos, que son, por otro lado, claras por la oposición que marcan; ninguna respuesta fusiona ambas. Por un lado están presentes el deleite y la evasión como búsqueda; por otro, lo práctico como modo de aprendizaje. Cuantitativamente frente a un total de 45 encuestados, 38 respuestas se las ubicaría dentro de lo primero y 7 dentro de lo segundo. Este resultado es bastante significativo (más allá de la cantidad de obras leídas por estos chicos, que para el caso y desde nuestra concepción no es relevante), ya que los efectos en la relación de ellos con la literatura no son desalentadores.

Con respecto a los géneros elegidos, el cuento es el favorito, luego sigue la novela, después la poesía y el teatro casi con la misma cantidad y por último el ensayo; debemos aclarar que podían marcar más de una opción. Creemos que los resultados tienen que ver con las prácticas en la escuela, ya que el cuento es el género más trabajado en la escuela. Respecto de la experiencia con la novela, según la consulta con la docente del grupo de encuestado, en el primero de los años de ese último ciclo se les propone a los alumnos como obligatorio leer una novela en el año. Con referencia a la poesía y al teatro, la misma docente alude al estudio de poesía tanto como de textos dramáticos, con la misma frecuencia que con lo narrativo. Esto fundamenta las respuestas, ya que en algunos casos se marcaron todos los géneros, lo que indica competencias en orden del conocimiento genérico, obviamente la tendencia privilegia un gusto que, como dijimos, es el cuento, pero los resultados no nos permiten determinarlo como excluyente.

Frente a la pregunta *¿Qué te gusta encontrar en las obras literarias?*, las respuestas marcan una gran diversidad, pero que podríamos agruparlas por conexión. En primer lugar están intriga, suspenso y acción; en segundo término: terror y misterio. El tercer grupo elegido es ciencia-ficción, y también, “cosas increíbles” y “criaturas fantásticas”. Tres respuestas apuntan a “hechos que ocurren en la vida real” y otras tres a “muerte, sangre y pasión”. Cuatro respuestas aluden a “buen final” y una, a “buena trama”. Esto nos parece significativo porque se advierte una inclinación a percibir, también, la forma; es decir, para algunos de estos jóvenes los aspectos estructurales no les son indiferentes. Una sola respuesta menciona el humor y dos el amor y lo romántico.

Como vemos, la gama es profusa; ahora bien, lo que se destaca en la elección tiene que ver con que los jóvenes encuestados, son varones en su amplia mayoría. Los resultados de la pregunta formulada se correlacionan con los de la referida a las expectativas; pues la “distracción” y el “entretenimiento” suponen una ruptura con lo histórico personal y cotidiano, es decir, la “evasión” y ello no se efectúa sino a través de una escritura que contenga una historia real o ficticia, pero que por sobre todo sea, en sus palabras, “atrápante”. En cuanto al tiempo semanal que le dedican a la lectura, la opción *De una a dos horas* es la que obtuvo más puntaje (20 marcas); luego sigue la opción *Menos de una hora* (15 marcas), *Ninguna* (6 marcas) y finalmente *Más de dos horas* (1 marca). Entendemos que el tiempo de lectura que aparece con mayor tendencia tiene una estrecha relación con el tiempo que dedican para leer en el espacio “Lengua y Literatura” dentro de la escuela. Esto se enlaza con lo que dijimos respecto de los lugares donde leen los alumnos, reforzado, además, con la opinión de la docente encuestadora; ella expresó: “en su mayoría los chicos tienen como único espacio de lectura a la escuela, los diagnósticos y las charlas que con ellos tengo lo confirman”. Este dato merece una reflexión favorable hacia la escuela, que parece ser la única que habilita la llegada a textos literarios; de algún modo, corrobora la cita de García Canclini sobre la concepción democrática de la cultura.

Más allá de la cuantificación anterior referida a las orientaciones dadas en las preguntas, también consideraremos algunas expresiones de los chicos, que tienen que ver con una valoración. Dicen: “ayuda al coeficiente intelectual y ejercita el cerebro”; “Es una lectura diferente, entretenida”; “Nos ayuda a nuestra imaginación y a volar”; “Le asigno mucho valor, lo que leo lo aplico a la vida a la forma de expresarme y de hablar”; “Creo que si necesitás saber algo lo debes buscar en un libro”; “Me enseña de los errores de un personaje para no cometerlos yo”.

Además de las funcionalidades que ellos le asignan a la lectura literaria y de las que ya hablamos, el valor de la lectura cobra una dimensión de importancia, tanto como capital simbólico —y esto no es menor puesto que se trata de alumnos de una escuela técnica— como de bien de uso y de cambio, por los efectos que puede tener para ellos en la vida práctica.

Esta sucinta descripción de las indagaciones que realizamos con nuestros ingresantes como con alumnos del Polimodal es sólo una aproximación al estudio de la lectura literaria en su estado actual. Hay mucho por realizar y sabemos que es una tarea compartida; como docentes de letras sólo aspiramos a echar luz sobre lo específico del texto literario y de la lectura que debiera efectuarse con el propósito de recuperar el espacio de la literatura y el arte en lo curricular; concretamente en las prácticas escolares. Somos conscientes del vaciamiento de sentido y de acción en las instituciones escolares; esto denuncia una situación, pero además nos interpela a inaugurar otras formas y otras acciones.

4. Algunas interferencias epistemológicas de los docentes frente a la lectura literaria

Intentaremos indagar la actitud que los docentes de Lengua y Literatura tienen respecto de la lectura literaria, a partir de la siguiente hipótesis: la formación del docente de Letras y las decisiones que toma frente al saber literario en situaciones didácticas, constituyen un alejamiento del objeto literario como tal; en las prácticas docentes, el saber lingüístico ocupa un lugar privilegiado en desmedro del literario. Si hablamos de *objeto literario* lo hacemos para poner de relieve que se trata de un conflicto en el orden epistemológico. Este conflicto señala que, en las prácticas docentes, la perspectiva lingüística de un texto estaría interfiriendo en la perspectiva literaria.

De acuerdo con lo planteado, se estaría tratando de un problema de fuerte incidencia en la enseñanza de la literatura, que consiste en que el *saber a enseñar* resulta cualitativamente diferente del conocimiento que podríamos llamar *erudito*.⁶ Pero no nos referimos a la trasposición didáctica. Preferimos denominar esta problemática como una *deformación*; que tiene que ver con el alejamiento de la fuente, pero también con otras variables que trataremos de explicar.

En el caso que nos ocupa, el objeto literario se pone al servicio de la lengua, en detrimento de la especificidad artística literaria. Estamos, entonces, ante la presencia de un conflicto, que acontece frente a las decisiones que el docente de Lengua y Literatura debe tomar en situaciones de enseñanza. Dichas decisiones, al parecer, recaen en lo lingüístico. Este saber goza de una importante legitimación cultural, tanto académica (formación superior e institucional en general, la escuela por ejemplo) como social.

El hecho de priorizarse dicho campo, tiene relación con una larga historia, pero se ha profundizado en los noventa, con la última reforma de los planes de estudio; que es la de formar para el desarrollo en el alumno de las competencias

6. En el sentido del saber que se encuentra legitimado social y culturalmente (Arsac, 1992: 7.32).

que tienen que ver con la escritura y la expresión oral. La formación estética —la que habilita al sujeto para el acceso al goce estético— no está contemplada por la escuela en los trayectos curriculares, como tampoco se contempla la actitud frente al texto literario de percibir y decodificar una discursividad específicamente distintiva. El docente cumple con el programa y actúa en consecuencia; es decir, reproduce las prácticas de los saberes legitimados, privilegiando el conocimiento lingüístico por sobre el literario.

Son pocos los docentes que asumen una actitud diferenciada frente a la instancia de lectura literaria. Este posicionamiento exige una taxativa delimitación epistémica, que no todos los docentes están en condiciones de hacer. En principio por las determinaciones propias de la formación, en donde la literatura, aunque tenga un peso importante en lo curricular, sigue quedando a la cola; además, porque la exigencia, en los trayectos académicos, está centrada en el estudio de la lengua y la lingüística,⁷ reforzado, además, por el estudio de las lenguas clásicas. Es más probable que al alumno de Letras se le disculpe la falta de dominio para hablar de la literatura, del discurso literario y de su problemática, también de la escasez de recursos para abordar un texto literario; pero es inaceptable la falta de competencias para la escritura, la comprensión lectora y la expresión oral. Las prescripciones en la institución (Facultad de Humanidades de la UNCa) son bien claras. Obviamente, un estudiante/egresado de Letras debe manejar con fluidez el sistema de la lengua por ser la matriz (sistema *modelizador primario* según Lotman) esencial de su formación; pero además es necesario que advierta, que si bien a partir de ella se produce el discurso literario, este tiene la capacidad, desde el lugar de lo artístico; de constituirse en sistema de *modelización secundaria*, un lenguaje superpuesto a la lengua natural e infinito en el modo de significar. Por lo tanto, los efectos que dicha estructura tiene en los sujetos lectores son insospechados.

Las entrevistas hechas a los docentes de nuestro medio (Catamarca Capital) contienen preguntas que apuntan a ambos campos del saber, el lingüístico y el literario; con el propósito de que se advirtiera en ellas la intencionalidad de equilibrar la legitimidad de ambos campos y promover la espontaneidad. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son los problemas que se advierten respecto a la escritura y lectura en general?
2. ¿Cómo la lectura literaria puede aportar a corregir esos problemas?
3. ¿Cuál es la importancia que tiene la lectura de la literatura en la formación del alumno?

7. Hablamos en referencia, siempre, a la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, que es una sola carrera en donde cabe, o tiene que haber, lo lingüístico, lo literario, la teoría y la crítica, Latín y cultura latina y Griego y cultura griega.

Todos los docentes entrevistados manifiestan que los jóvenes tienen enormes problemas para leer y escribir, seguidamente cada uno de ellos puntualiza cuáles son esos inconvenientes. En las respuestas hay mucha coincidencia respecto de esto último. Apuntan tanto a problemas en la expresión escrita: la cohesión, la coherencia, la ortografía, la sintaxis; como a problemas de comprensión de lo escrito. Por otro lado, dificultades para la lectura oral, “no saben leer en voz alta” dice una docente, tienen problemas para interpretar, para conectar la información nueva con los saberes previos. La lista sigue, lo que puntualizan es numerosísimo. Es decir, las dificultades en lengua las pueden identificar concretamente, con nombres, aclaraciones e incidencias o consecuencias.

Ninguno aisló problemas concretos de lectura literaria que, implícitamente, estaba incluida en la pregunta. De los seis docentes entrevistados, uno de ellos mencionó, en la primera respuesta, el “aburrimiento” (en el alumno) asociado a la lectura de la literatura como inconveniente. Otro refirió a la comprensión e interpretación como problemas. Respecto de esto último, debemos decir que en lo que atañe a la enseñanza de la literatura la interpretación es uno de los grandes conflictos, que obviamente se refleja en el aprendizaje. No obstante advertimos que algunos de los docentes, aunque no puedan enumerar los problemas de la lectura de textos literarios, están convencidos de que la lectura literaria desescolarizada y con la impronta de libertad o de “uso” (a la manera de Umberto Eco en *Los límites de la interpretación*) es posible. Por lo que dicen, no para solucionar inconvenientes de tipo lingüístico, sino porque reconocen que leer literatura pone en juego estrategias que sirven para decodificar y activar la comprensión de otros textos.

Expresan, por ejemplo: “para mí la función más fuerte de la literatura en la escuela es la formación de lectores de literatura, no de teóricos ni especialistas en literatura”. Otro docente frente a lo mismo, opina: “la lectura de literatura aporta al problema de la interpretación, enriquece el conocimiento de mundo y otorga la capacidad de interpretar otros textos”.

Uno de los docentes reconoce que el discurso literario es diferente y que por esto mismo cree que es necesario un posicionamiento distinto por parte del docente. Dice, por ejemplo: “hay que guiar la lectura de literatura de modo tal que se puedan advertir las estrategias escriturales propias del discurso artístico”.

Si bien en este acotado estudio de campo los entrevistados, diferencian la lectura literaria de la no literaria, insistimos que falta todavía: en principio, un mayor dominio del objeto, en términos de su estatuto ontológico y, en segundo lugar, un claro posicionamiento frente al vasto y complejo campo de la literatura, muy al margen de la reducción que tradicionalmente hace la institución escolar.

La falta del manejo del objeto literario sumada a la falta de conocimiento del estatuto literario de un texto nos indican que, en las prácticas docentes, subyace un conflicto epistémico entre lingüística y literatura que no es casual y,

de hecho, responde a una larga trayectoria de estas “disciplinas” que adquieren estatutos científicos gracias a un orden discursivo, observable desde una perspectiva arqueológica en sentido foucaultiano. La conformación de la literatura como instancia que demanda una lectura específica atraviesa el siglo XVIII y XIX pero sin ser incorporada de un modo explícito a las instituciones educativas (escolares). Un decurso muy diferente se observa en la lingüística, cuyo estudio escolar se observa explicitado desde las universidades medievales, atravesando las escuelas de los siglos XVII y XIX, y aún en las perspectivas estructuralistas preponderantes en el siglo XX en las instituciones académicas. Este decurso divergente de ambas “disciplinas” conforma representaciones antagónicas entre literatura y lingüística, las cuales observamos en nuestros estudios. Al mismo tiempo, esto nos señala la dificultad de intervenir en las representaciones de los docentes, ya que, el abordaje lingüístico de un texto aparece como una representación “normalizada”, “estandarizada”; en palabras Nietzsche o del mismo Foucault: “naturalizada”. Nos interrogamos acerca de estrategias para destrabar la interferencia epistemológica mencionada.

Finalmente, pensamos que la actividad de la lectura literaria como forma distintiva es aquella lectura que no requiere ningún requisito previo en términos de saber, sólo la capacidad de relacionarse a partir del goce estético, con una estructura que plantea una posibilidad (de mundo) latente. Por otro lado, y, desde el lugar institucional de la escuela, el aprestamiento previo (responsabilidad del docente) como forma de conocimiento acerca del texto literario, tanto como el reconocimiento del mecanismo del signo en *función poética* permiten trasponer lo fenomenológico, haciendo consciente el *objeto* y resignificando la experiencia; pues se trata de un texto que dice mucho más, no sólo expresa lo inefable sino también lo impensable e inesperado. Es decir, una lectura que intenta apartarse de lo meramente cuantitativo, normativo, contenidista y que de algún modo intenta reinstalarse en “el tejido de las relaciones simbólicas y reales de los lectores”; también poder mostrar “cómo lo que determina la cualidad de un lector en tanto tal, no es sólo qué o cuánto lee, sino la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral” (Bahloul, 2002: 30).

Nos estamos refiriendo a una lectura que dispara un espectro de posibilidades en las que el sujeto puede ser protagonista. El lector, desde la concepción que intentamos describir, deja de ser un mero engranaje de las estructuras para pasar a ser un agente activo, responsable de sí y de su agencia en el plano cultural, estético y social. La lectura literaria, liberada de los mandatos sociales, culturales e institucionales, constituye una alternativa crítica válida de reconstrucción de lo canónico pero también del otorgamiento de sentido a los saberes y experiencias personales del sujeto.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo (1983): *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette.
- Arsac, Gilbert (1992): "La evolution d'une theorie en Didactique: l'exemple de la transposition didactique", *Recherches en Didactique des Mathematiques*, vol. 12, n° 1.
- Bahloul, Joëlle (2002): *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1998): *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.
- Lotman, Iuri (1970): *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo (Colección Fundamentos).
- (1979): *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- (1996): *La semiosfera*, Madrid, Cátedra.
- Romano Sued, Susana (2001): *Jan Mukarovsky y la fundación de una nueva estética*, Córdoba, Epoké (Colección Brevarios Teóricos).
- Ruibal, Silvia del C. y Horacio Tarragona (2006): *La lectura literaria como alternativa de articulación nivel Medio-Universidad*, Proyecto de Investigación SEDECyT - UNCa, Res. 0003/07.
- Tarragona, Horacio (2007): *Lectura y gusto*, tesis final de maestría aprobada, Catamarca, UNCa.

Apéndice

Cuestionario acerca de la lectura literaria

Sexo: Masculino Femenino

Edad:

Curso:

01) ¿Con qué expectativas llegas a la lectura literaria? (o sea ¿qué buscas cuando lees literatura?)

.....
.....
.....

02) ¿Dónde lees literatura? (puede ser más de una opción)

- En tu casa
- En la escuela
- En otro lugar

03) ¿Qué tipos de textos literarios lees en cada uno de esos espacios? (puede ser más de una opción)

- Cuentos
- Novelas
- Poesías
- Teatro
- Ensayo

04) ¿Qué te gusta encontrar en las obras literarias?

.....
.....
.....

05) ¿Cuántas horas semanales dedicas a la lectura literaria?

- Ninguna
- Menos de una hora
- De una a dos horas
- Más de dos horas

06) ¿Qué valor le asignas a la lectura literaria? (para tu vida, para tu formación, como conocimiento)

.....
.....
.....

07) ¿Cuál crees que es la "relación" de tus profesores (de lengua y literatura) con los textos literarios?

.....
.....
.....

AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN